

Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos

The Social Movements and the construction of other curricula

Miguel G. Arroyo¹

RESUMO

O artigo destaca as seguintes questões: primeiro, que indagações, saberes, culturas e valores têm trazido a diversidade de movimentos sociais; segundo, como incorporá-los na elaboração de currículos de formação de docentes-educadores/as e na elaboração de currículos de educação básica nas escolas das populações do campo, indígenas, quilombolas, das florestas. Dois pressupostos orientam a análise: a educação do campo, indígena, quilombola, não se efetivará enquanto os educadores/as não a efetivarem em sua formação, em suas práticas pedagógicas nas escolas. Esta não se efetivará enquanto não se avançar na construção de currículos que traduzam as concepções, os conhecimentos, as culturas e valores de que são produtores e sujeitos os movimentos sociais. O texto destaca as seguintes dimensões trazidas pelos movimentos sociais para a elaboração de outros currículos: que sejam abertos à consciência de mudança; que fortaleçam a especificidade do direito à educação dos trabalhadores do campo, indígenas, quilombolas; que garantam seu direito aos conhecimentos produzidos pela diversidade de movimentos sociais na diversidade de formas de produção, trabalho e resistências; currículos que reconheçam e fortaleçam a diversidade de culturas, memórias, identidades e universos simbólicos dos educandos; que garantam, ainda, o saber de si como sujeitos produtores de conhecimentos, culturas, valores e história; que coloquem em diálogos horizontais esses saberes com o conhecimento produzido pela humanidade.

Palavras-chave: educação; currículo; movimentos sociais; camponeses; povos indígenas e quilombolas.

DOI: 10.1590/0104-4060.39832

1 Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Av. Antônio Carlos, 6.627, Pampulha. CEP: 31.270-901.

ABSTRACT

The article highlights the following issues: firstly, what questions, knowledge, cultures and values have brought about the diversity of social movements; and secondly, how to incorporate them into the design of training curricula for teachers-educators and in the curricula of basic education development in the schools of rural, indigenous, maroon and forest populations. Two assumptions guide the analysis: the first being that rural, indigenous and maroon education shall not become effective until educators actualise it in their training and in their teaching practices in schools. The second being that this shall not become effective until there is a move forward in building curricula that reflect the concepts, knowledge, cultures and values that the social movements produce, also becoming their subjects. The text highlights the following dimensions brought about by social movements which can be used to develop other curricula: being open to consciousness change that strengthens the specificity of the right to education of rural workers, indigenous peoples, maroons; guaranteeing their right to the knowledge produced by the diversity of social movements in diverse forms of production, labour and resistance; developing curricula that recognizes and strengthens the diversity of cultures, memories, identities and symbolic universes of learners; ensuring that they also get to know themselves as subjects who produce knowledge, cultures, values and history; Putting this knowledge into horizontal dialogues with the knowledge produced by humanity.

Keywords: education; curriculum; social movements; peasants; indigenous and maroon peoples.

Introdução

Oriento minha contribuição no Dossiê temático “Educação do Campo e Movimentos Sociais: saberes, práticas e políticas”, colocando-me a seguinte questão: Que indagações e contribuições têm trazido a diversidade de movimentos sociais, especificamente do campo, para a construção de Outro currículo nas escolas do campo, indígenas, quilombolas, comunidades camponesas negras e para a construção de outro currículo de formação de outros professores? Parto de dois supostos: a educação do campo, indígena, quilombola, não se efetivará enquanto os educadores/as não a efetivarem em sua formação, em suas práticas docentes e pedagógicas nas escolas. Esta não se efetivará enquanto não se avançar na construção de Currículos que traduzam as concepções, os conhecimentos, as culturas e valores de que são produtores e sujeitos os movimentos sociais.

Gimeno Sacristan (2013) nos lembra que o currículo tem se convertido em um dos núcleos de significado mais denso para compreender a educação na diversidade de contextos sociais e culturais. Mas ao mesmo tempo o currículo se tem convertido em uma ferramenta de regulação do conhecimento e das práticas educativas. O currículo condiciona as práticas docentes e discentes. Condiciona o direito à educação, ao conhecimento, aos valores, à cultura dos educandos/as que frequentam as escolas. “A escola sem conteúdos culturais é uma ficção, uma proposta vazia, irreal e irresponsável... O conteúdo cultural é a condição lógica do ensino e o currículo é a estrutura dessa cultura”. (SACRISTAN, 2013, p. 10). Tentemos destacar algumas dimensões que exigem ser levadas em conta nas propostas de repensar e reelaborar os currículos de formação de docentes-educadores e nos currículos das escolas de educação dos campos, indígenas, quilombolas. Dimensões que são destacadas pela diversidade de movimentos sociais.

Educação do campo: uma construção histórica

Começemos pela primeira contribuição dos movimentos sociais para o currículo das escolas e da formação de professores/as. Se o currículo é a síntese do conhecimento e da cultura, a primeira questão a colocar-nos é que conhecimentos e que cultura fazem parte dos currículos de formação e das escolas e como abri-los a que conhecimentos, culturas, valores que vem sendo produzidos pelos movimentos sociais do campo, indígenas, quilombolas. A questão a pesquisar é se estão ausentes ou são reconhecidos como conhecimentos incorporados nos currículos de formação e de educação básica. Roseli Caldart (2012), no verbete “Educação do Campo”, do *Dicionário da Educação do Campo*, nos lembra que Educação do Campo é um conceito em construção, que já pode configurar-se como uma consciência de mudança, como uma categoria de análise da situação ou das práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo. Há práticas sociais, políticas que configuram essa categoria de análise – Educação do Campo – e que tem como sujeitos, protagonistas os movimentos sociais camponeses. Uma prática social ainda em processo de construção histórica.

Uma consciência de mudança presente no movimento indígena, quilombola, negro, nos movimentos de trabalhadores sem-teto das cidades. Esse será um traço prioritário na construção de currículos de formação de docentes-educadores e de educação: estar abertos a essa “consciência de mudança”, inovar, mudar a rigidez das “grades” em que nossa tradição curricular aprisiona os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos nas escolas. Pesquisar se essa cons-

ciência de mudança, essa categoria de análise, de prática social em construção histórica, está sendo incorporada nos currículos de formação de professores/as e nos currículos das escolas. Se é central ou se está ausente, como incorporá-la? Se os currículos são a síntese das concepções e práticas de educação e dos conhecimentos, esses conhecimentos e as análises sobre esse processo de construção histórica deveriam ser centrais nos currículos de formação docente e das escolas. Os docentes-educadores/as e as crianças, os adolescentes, os jovens e adultos têm direito a conhecer a produção dessa história, dessa consciência de mudança de que são sujeitos os trabalhadores. Têm direito a entender que são processos formadores, de produção de Outros conhecimentos, culturas, valores, a ser incorporados nos currículos e nas práticas pedagógicas. Toda a riqueza de práticas educativas, formadoras que acontece no trabalho, nas ações coletivas emancipatórias pressiona por ser incorporada nos currículos. Se fora das grades há uma construção histórica de uma nova consciência de mudança como avançar em uma nova consciência de mudança no trabalho escolar, nos currículos, na cultura docente? Os currículos de formação e de educação básica somente serão Outros se se abrirem aos processos de mudança que acontecem nas lutas sociais e culturais dos trabalhadores. Se não forem incorporados, a educação não acontecerá no cotidiano das escolas.

Se a educação é um processo intencional, político em construção histórica o currículo de formação de docentes-educadores/as e das escolas terá de ser uma construção histórica política intencional a ser assumida pelos movimentos sociais e pelos intelectuais que analisam e teorizam essa nova consciência de mudança. Enquanto essa nova consciência e essas novas análises não forem traduzidas e incorporadas no cotidiano da consciência docente e das práticas escolares a educação do campo, indígena, quilombola não se enraizará. Poderemos acumular análises com alta radicalidade política e teórica sobre essa nova consciência de mudança, porém distantes de fracas práticas pedagógicas no cotidiano do currículo e da docência. Nas escolas continuarão as práticas reprodutoras da velha e pobre educação rural resistente à consciência de mudança.

Nada fácil incorporar essa histórica nova consciência de mudança nas estruturas curriculares gradeadas, fechadas. Se exigem novas artes de mudança curricular. Tem sido mais fácil incorporar essa consciência de mudança nas análises e na produção teórica e política do que incorporar essa mudança nas grades curriculares. A intervenção nos currículos escolares não está a exigir a tradução dessas análises para a concretude do fazer docente-pedagógico ou até estão a exigir Outras análises da educação do campo, indígena, quilombola, na concretude de um sistema escolar tão desestruturado e de currículos tão cercados? Quebrar as grades, cercas do currículo não tem sido tarefa fácil. Mas será a primeira tarefa para possibilitar que outros conhecimentos entrem nos currículos.

Fraqueza dos currículos na fraqueza do sistema escolar

Por aí avançamos para outro ponto central na compreensão do currículo das escolas: a precariedade do nosso sistema de educação do campo, indígena, quilombola, das florestas ou das águas. Falta-nos pesquisar mais sobre a história dessa fraqueza e inexistência para entender a fraqueza-inexistência do currículo das escolas. Um sistema intencionalmente inexistente até na materialidade mais básica, na inexistência de uma rede de escolas, de professores/as. As próprias comunidades de trabalhadores dos campos, das florestas, ribeirinhos, quilombolas, indígenas colocam a existência de uma rede física de escolas e de docentes como condição para a garantia do direito à educação básica e para avançar em um projeto de educação e de currículo. “Escola do Campo no Campo, professores do Campo no Campo”. Sem avançar, consolidar e afirmar as escolas na sua materialidade física e nos projetos escolares concretos possíveis de educação, poderemos ter um corpo avançadíssimo de reflexão política e teórica sobre currículo e educação do campo e uma existência material fraca e até inexistente nas escolas. Como aproximar essa riqueza teórica tão radical com o fazer pedagógico possível dos docentes-educadores/as tão limitado na estreiteza da materialidade física das escolas? Dando centralidade a pesquisar com prioridade e produzir análises sobre os processos políticos que produziram em nossa história e continuam produzindo essa inexistência de um sistema público de educação no campo e nos territórios indígena, quilombola. O conhecimento dessa história deverá ser incorporado nos currículos de formação de professores/as e dos trabalhadores/as.

Os movimentos sociais revelam a consciência da centralidade das lutas pelas bases materiais da existência, reforma agrária, terra, trabalho, mas lutam também contra as estruturas de poder que condicionam os avanços na reforma agrária e em outro projeto de campo. Uma questão a ser trazida às lutas pelo avanço da educação: como a organização do poder no campo vem produzindo essa fraqueza e inexistência de um sistema de educação? Torna-se urgente pesquisar mais sobre como essa história de construção de um sistema escolar na precariedade de sua base material está atrelada à organização do poder, aos repartos de poderes. Há uma história de correlações de forças econômicas e políticas a que em nossa história esteve atrelada a construção da inexistência e fraqueza do nosso sistema educacional. (ARROYO, 2006, 2013). A história da precaríssima e velha educação rural é inseparável da história do trato patrimonialista, da apropriação pelas elites da terra, do Estado e do público. A inexistência da esfera pública é um traço em nossa história econômica e política.

(OLIVEIRA, 2003a). Inexistência ainda mais explícita no campo mostrada em clássicas análises como “Coronelismo, Enxada e Voto”. (LEAL, 1948). Articulações entre os interesses dos governos e dos coronéis e latifundiários têm sido centrais na história da inexistência do sistema de educação. (WELCH, 2012).

A inexistência de um sistema escolar e de currículos na educação do campo não encontra explicações nessas estruturas econômico-políticas e nesse padrão de poder patrimonialista do público. Como pesquisá-las e entender sua centralidade nos currículos de formação de professores/as de educação básica? Só entendendo essa história se entenderão os profissionais desse inexistente e fraco sistema e entenderão como seu trabalho está atrelado a essas estruturas econômico-políticas de poder. Entendendo essa história poderão somar com os movimentos sociais nas diversas frentes de emancipação e de reação a essas estruturas de poder. Só se entende a fraqueza e inexistência da educação entendendo os processos de apropriação-expropriação da terra, da renda da terra e do trabalho e de manter as relações sociais e políticas, o Estado e até o sistema escolar a serviço dessas relações. A organização do Estado e de suas instituições como o sistema educacional, a fraqueza da esfera pública reproduzem essas formas de dominação-subalternização, apropriação-expropriação da terra e do trabalho, do conhecimento e da cultura. Como essa história da organização do Estado e de suas instituições – do sistema escolar, especificamente – condiciona a educação do campo e a sua fraqueza e inexistência? Essas correlações têm de ser destacadas nas análises da educação e incorporadas nas análises dos currículos de formação de professores nas análises dos currículos da educação básica das escolas. Um conhecimento a ser incorporado e garantido como direito dos trabalhadores/as desde a educação básica.

Essas análises sobre a inexistência e a precariedade do sistema de educação no campo, indígena, quilombola nos leva a priorizar que currículos foram possíveis e impossíveis nessa inexistência e precariedade. A especificidade dos currículos nas escolas tem merecido pouca atenção. A escassez de intervenções na produção de Outros currículos para as escolas do campo tem motivado a escassez de análises teóricas sobre os currículos. Ou talvez a reformulação dos currículos escolares tenha sido secundarizada diante da urgência de investir política e teoricamente em fronteiras mais urgentes e mais prioritárias.

Volta a pergunta: o que leva a não dar a devida centralidade política, teórica e estratégica para repensar e reformular os currículos das milhares de escolas onde se educam, aprendem milhões de crianças-adolescentes-jovens-adultos, trabalhadores/as do campo, indígenas, quilombolas? Talvez porque os currículos são a expressão mais resistente, mais cercada e gradeada do sistema escolar. As mudanças nos currículos exigem estratégias de intervenções estruturais no Estado e nas suas instituições. Exigem dar maior centralidade ao Estado e à

sua apropriação como propriedade dos donos da terra. Não há como reinventar outro sistema de educação sem análises mais aprofundadas do Estado, de suas instituições e dos processos de sua apropriação. O Estado condensa as relações sociais e políticas na especificidade de nossa sociedade. Que atores sociais, organismos, intelectuais controlam o Estado e especificamente o sistema fraco de educação do campo? Como tem sido usado até na sua fraca existência a serviço de seus interesses? Nesse sentido não apenas “escola é mais do que escola”, o sistema de educação escolar tem sido mais do que escolar, tem sido um território de fortalecimento ou de não enfraquecimento das estruturas de poder no campo, coronelismo, enxada, voto, escola rural. Os trabalhadores/as vítimas dessas estruturas de poder tem direito a conhecer essa história. Haverá lugar nos currículos?

As lutas dos movimentos sociais explicitam, radicalizam, reorientam politicamente as velhas e múltiplas formas de conflito no campo a que estiveram e estão atreladas às possibilidades e limites de um sistema de educação do campo. Que centralidade dar aos saberes dessas resistências nos conhecimentos dos currículos? O sistema escolar foi fraco como aparelho de hegemonia-dominância-subordinação no campo. (ARROYO, 2012b). Porque as elites econômicas hegemônicas preferiram outros processos de dominação-subalternização mais brutais, mais eficazes. Aí reside a fraqueza e inexistência do nosso sistema de educação pública, particularmente rural e do campo. Pesquisar, aprofundar e teorizar sobre essa história do nosso sistema escolar, do campo mais especificamente, seria uma tarefa dos cursos de graduação e pós-graduação de formação de professores do campo, uma tarefa dos seus intelectuais-militantes-pesquisadores. Sem se construir o sistema de educação escolar não há como avançar na reconstrução dos currículos das escolas nem avançar na garantia do direito à educação dos trabalhadores dos campos. Uma tarefa simultânea, urgente: elaborar outros currículos do campo não será possível em um vazio material, sem a existência de estruturas escolares. Os currículos não são apenas conteúdos organizados por boas teorias e intenções ideológicas, são grades estruturantes de conhecimentos e do trabalho docente que pressupõem uma base material, um sistema. A pressão política por um sistema com uma sólida base material é uma das fronteiras mais urgentes na garantia do direito à educação dos trabalhadores/as do campo.

Currículos que garantam o direito ao conhecimento

Os movimentos sociais apontam por onde avançar. Na diversidade de fronteiras de suas lutas – terra, território, espaço, trabalho, renda... – colocam

com destaque o direito à escola, à universidade, à educação, ao conhecimento, à cultura, aos valores produzidos pela humanidade, é um direito atrelado a essas bases materiais do viver. Esta é uma das fronteiras de luta que toca mais diretamente nos currículos das escolas e de formação de professores/as. “Escola é mais do que escola”. “Ocupemos a escola”. Lembro-me do momento solene de inauguração do curso de Pedagogia da Terra na FAE/UFMG (Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais), o grito das militantes do campo, indígena, quilombolas era: “Ocupemos o latifúndio do saber”. Ocupemos a universidade território de produção, acumulação do saber hegemônico a que temos direito e que nos foi negado porque cercado e apropriado pelas elites como foi apropriada e cercada a terra por que lutamos e ocupamos. Nesse grito militante fica expressa de um lado a consciência do direito ao conhecimento, mas fica também expressa a consciência de que o conhecimento tem sido apropriado, cercado para poucos, lhes foi negado aos povos do campo.

Lutar pela escola – escola do campo no campo – e pela universidade tem sido uma das fronteiras mais disputadas nas lutas dos vários movimentos sociais, o que repõe lutar pelo direito ao conhecimento socialmente produzido, aprendido na especificidade dessas lutas. Há produções sobre essa centralidade política dada pelos movimentos sociais ao direito ao conhecimento e à cultura, aos valores. Reconhecer essa centralidade e essa produção teórica existente será um ponto de partida quando se está em processos de formulação dos currículos tanto da formação de professores quanto de educação básica. Os movimentos sociais apontam a necessidade de serem currículos densos em conhecimento e em cultura, valores. A história dos currículos das escolas tem mostrado que às crianças e adolescentes e jovens-adultos lhes são oferecidos currículos pobres em conhecimentos e em cultura e apenas medíocres em habilidades primaríssimas de leitura-escrita, contas, noções de ciências, porém fartos em bons conselhos moralizantes. Os movimentos sociais, ao lutarem pelo direito ao conhecimento, à cultura, às artes, aos valores, estão a exigir currículos densos na garantia desses direitos. Lembro-me de uma frase do governador de Minas no final dos anos 20 do século XX: “para mexer na roça nem leitura-escrita é necessária e menos conhecimentos”.

Será que estamos em outros tempos de reconhecimento do direito dos trabalhadores dos campos ao conhecimento, à cultura? Que respostas vêm sendo dadas nas políticas e diretrizes curriculares a essas lutas pelo direito à educação, ao conhecimento, à cultura, aos valores, às artes...? Nos seminários e dias de estudo sobre que currículos para a educação dos trabalhadores/as do campo, indígena, quilombola seria conveniente pesquisar nessas políticas e diretrizes, como pensam o direito à educação, ao conhecimento, à cultura e se pensam na especificidade dos Outros, dos coletivos sociais, étnicos, raciais, dos campos, das

periferias, indígenas, quilombolas, ribeirinhos. Incorporar essas pesquisas será uma obrigação dos currículos de formação de docentes e da educação básica.

Há algumas constantes que merecem ser levadas em conta ao pensar nos currículos da educação desses coletivos diferentes produzidos como desiguais, como inferiores em nossa história social, política, cultural e até pedagógica. Nas lutas cívicas dos anos 1980 contra a ditadura e pela democracia uma das fronteiras de luta era pela “educação, direito de todo cidadão e dever do Estado”. Os movimentos do campo retomam, repolitizam e radicalizam essas lutas: “educação direito nosso, dever do Estado”. Um campo de análise crítica seria pesquisar como o Estado responde a essas pressões tão radicais dos movimentos sociais. Tem avançado a pressão política popular sobre o Estado dito democrático, de direito, sendo obrigado a afirmar-se a garantia dos direitos universais da cidadania e do trabalho. A diversidade de políticas e diretrizes curriculares não se esquece de afirmar a educação como direito universal, ao menos afirmar a universalização do acesso de todos à escola fundamental dos 6 aos 14 anos, agora dos 4 aos 17 anos.

Seria interessante pesquisar sobre como as contradições desse “Estado democrático” se revelam no próprio campo dos currículos e das lutas pelo conhecimento. Como essas pressões incorporaram nos documentos oficiais a afirmação da garantia universal do acesso à escola e à educação de qualidade mínima. Será necessário aprofundar nas consequências dessa proclamação oficial do direito universal à educação, ao conhecimento, à cultura, aos valores, às artes... Qual a interpretação oficial? Significa que se acredita que os currículos são a síntese de todo o conhecimento, de todas as culturas, de todos os valores? Ou se acredita existir um conhecimento, uma cultura, uns valores, um universo simbólico único cujo depósito único legítimo são os currículos únicos a serem aprendidos por todos? Nessa concepção oficial de universalização do direito a esse conhecimento, a essa cultura únicos tem sido possível pensar na especificidade de currículos das escolas do campo, indígenas, quilombolas? Nessa ênfase em concepções universalizantes, únicas de conhecimento, de cultura, de valores haverá lugar para o reconhecimento da diversidade no próprio campo do conhecimento, da cultura, dos valores? Haverá lugar para a diversidade nos currículos? Uma questão trazida pelos movimentos sociais. (ARROYO, 2012a).

Currículo e o reconhecimento da diversidade

Para entender as possibilidades e os limites da afirmação de um currículo de educação do campo será necessário pesquisar e aprofundar as questões sobre

se há lugar para a diversidade nas concepções de currículo, de conhecimento e de cultura. Mas será necessário, sobretudo, levar em conta como as presenças afirmativas dos movimentos sociais em sua diversidade de fronteiras por direitos e especificamente pelo direito à educação, ao conhecimento, à cultura vêm pressionando as políticas e diretrizes curriculares a reconhecer a existência dos diversos, das diferenças. Nas políticas do Estado, nas diretrizes curriculares se avança para o reconhecimento? Que reconhecimento? Uma questão central se se pretende elaborar outros currículos. Um reconhecimento genérico marcado pelas formas históricas de pensá-los e alocá-los nas estruturas econômicas, políticas e pedagógicas no padrão capitalista de apropriação da terra, da renda, do conhecimento. Como são pensados pelas políticas e diretrizes curriculares? Destaquemos alguns traços.

Continua se afirmando a velha organização dos conhecimentos em uma base nacional comum a ser completada por uma parte diversificada ou que contemple as diversidades regionais e locais. Parte diversificada porque exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. As afirmações das diversidades sociais, étnicas, raciais, dos campos são apenas reconhecidas como contribuições para a base nacional comum do currículo e das disciplinas. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/96 sugere que sejam reconhecidas as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro... a ser incluídas no ensino da História do Brasil, assim como as contribuições dos diversos grupos étnicos na formação da sociedade brasileira... Essa concepção e estrutura de currículo avançam no reconhecimento das diferenças, porém as reinterpreta como contribuições. Mas quem define o que contesta ou contribui na compreensão do núcleo comum e especificamente ao enriquecimento da história social, política, cultural de formação brasileira? Esse reduzir o reconhecimento das diferenças às contribuições termina ignorando e ocultando a produção histórica dos diferentes como desiguais, sua histórica segregação como trabalhadores, como classe, raça, etnia, camponeses. Ignora a destruição de suas culturas, saberes, identidades. Sobre tudo, esse reconhecimento dos diferentes nos documentos, políticas e diretrizes. O que termina ocultando e descaracterizando os processos de afirmação política, econômica, social, de afirmação dos diferentes em lutas tão radicais por terra, território, trabalho, teto, renda, memórias, culturas, identidades. Por outro projeto de sociedade. Essa radicalidade política não cabe nessa dicotomia em que continuam estruturados os currículos: base comum nacional a ser complementada por uma parte diversificada que contemple as diversidades regionais e locais e até as contribuições das diferentes culturas e etnias na formação da sociedade brasileira.

Na persistência desses ordenamentos curriculares fica difícil encontrar espaços para currículos dos trabalhadores/as do campo, indígenas, quilombolas que incorporem a radicalidade com que os “diferentes” se afirmam em suas lutas políticas sociais e culturais pela educação e pelo conhecimento. A obrigatoriedade da história da África e as especificidades das diretrizes da educação do campo, indígena, quilombola avançam no reconhecimento da diversidade, mas ainda prevalece na cultura e diretrizes gerais e das políticas da educação, nos conteúdos e no material didático uma visão da diversidade apenas complementar à base nacional comum. Será necessário aprofundar onde se localizam as resistências à formulação de currículos que reconheçam a radicalidade política da afirmação dos diferentes em nossa história, especificamente os campos.

Destaquemos alguns pontos. Os documentos oficiais destacam a ênfase na formação comum para o exercício de uma cidadania comum e para progredir no trabalho comum “para além das diferenças individuais e das determinações sociopolíticas e culturais”. Ainda predomina a ilusão de que a escola, o currículo comum, a formação e o aprendizado de habilidades, conhecimentos comuns igualará as diferenças sociais. Esse ideário político e essa auto identidade da educação, de suas políticas e currículos, ser o princípio, a matriz equalizante das desigualdades sociais, econômicas, políticas, alimenta as diretrizes curriculares e sua ênfase no núcleo nacional comum equalizante desde que “todos tenham acesso à escola em igualdade de condições”.

Os movimentos sociais em sua diversidade de fronteiras vêm desconstruindo essa história de construção da cidadania e de sua segregação como subcidadãos e até de sua condição de não reconhecidos cidadãos porque não escolarizados. Vão além e desmistificam até as lutas mais progressistas cujo *slogan* tem sido “educação para a cidadania” dos ainda não reconhecíveis como cidadãos enquanto não tiverem um percurso, uma formação escolar para o exercício da cidadania. Os diferentes ao se afirmarem cidadãos exercendo uma cidadania radical desconstroem essa ênfase das diretrizes curriculares na formação comum para o exercício da cidadania. Para o exercício tão radical de sua cidadania conquistada e exercida nas lutas por seus direitos cidadãos não esperaram o acesso à escola, aprenderam seu exercício radical da cidadania nas lutas por seus direitos cidadãos e do trabalho. Por aí os currículos do campo, indígenas, quilombolas, dos trabalhadores dos campos e das cidades avançam nas bases legitimantes de seus direitos à educação, à formação, ao conhecimento. Essa é uma das críticas políticas radicais dos movimentos sociais aos parâmetros, às bases e diretrizes dos currículos. Crítica radical a ser incorporada nas tentativas de elaborar currículos de educação do campo. Currículos que os reconheçam cidadãos já e que incorporem essa história de formação política de sua cidadania.

As mesmas análises poderíamos fazer em relação à “preparação para o exercício do trabalho”. Primeiro é ingênuo pensar em saberes comuns nos currículos para o exercício de trabalhos tão diversos se aprendemos com o movimento operário e especificamente com os trabalhadores do campo que o padrão de trabalho capitalista é classista, sexista, racista. O que os trabalhadores vítimas desse padrão de trabalho exigem são currículos que deem acesso aos saberes sobre esse padrão de trabalho. O que exige ir muito além de afirmar na base comum do currículo uma formação genérica para progredir em um trabalho genérico. Um currículo da educação do campo deverá dar toda centralidade à história do trabalho tanto no seu padrão classista, sexista, racista, explorador como nas lutas históricas do movimento operário e especificamente dos trabalhadores do campo por outras relações de trabalho. Lutar pela ocupação do “latifúndio do saber” é lutar pelo direito a conhecimentos sobre essa história do trabalho e especificamente do trabalho no campo. (ALENTEJANO, 2012).

Currículos e a ênfase na diversidade cultural

Os documentos oficiais de políticas e diretrizes curriculares privilegiam a diversidade cultural dos diferentes. O reconhecimento da diversidade em que se avança lentamente nas políticas e diretrizes curriculares dá ênfase em que os conhecimentos dos currículos valorizando as diferenças ajudem a toda criança, adolescente, jovem-adulto na construção, reconstrução da diversidade de suas identidades culturais ou a respeitar as múltiplas diversidades e a pluralidade cultural. A educação, seus currículos e suas teorias e ideários sempre se sentiram em seu lugar no território da cultura, as diferenças privilegiadas são as diferenças culturais. Daí o reconhecimento das diferenças nos currículos privilegiarem a chamada valorização da diversidade cultural e a reconstrução das identidades culturais. Sem dúvida que os coletivos diferentes lutam pelo reconhecimento de suas culturas e identidades: operária, camponesa, indígena, quilombola, negra... mas não como produções isoladas dos processos materiais de produção das suas existências. (TARDIN, 2012). Suas ênfases são na relação entre produção das identidades culturais e trabalho, agricultura, terra, extrativismo, resistências e lutas coletivas por direitos... “Terra matriz formadora”, “trabalho determinação da cultura; cultura determinação do trabalho”; “tensos reconhecimentos da diversidade cultural”. (ARROYO, 2012b, p. 93-119). A cultura é inseparável da totalidade do social. (WILLIANS, 2012). Os movimentos sociais repõem uma

cultura popular libertadora, reconhecem suas lutas como culturais e produtoras de outra cultura contra-hegemônica. A cultura da libertação. (DUSSEL, 2006).

Pensando na elaboração de currículos do campo, indígenas, quilombolas... será necessário destacar essa radicalidade da construção de identidades culturais que os movimentos sociais afirmam. Será necessário destacar como essa radicalidade em que afirmam suas identidades culturais desconstrói a visão tão limitada de diversidade cultural que os documentos oficiais continuam proclamando. Desconstrói a visão tão limitada de cultura e repõe nos currículos a história tensa de resistências culturais de construção de culturas de libertação. Uma tarefa necessária na elaboração dos currículos de educação básica e de formação de professores/as será como superar concepções generalistas de cultura e concepções simplificadas de identidades culturais e como incorporar as culturas afirmadas pelos movimentos sociais, cultura do trabalho, da terra, das resistências e da libertação de que são sujeitos. A cultura tem estado ausente nos currículos de educação básica e de formação de docentes-educadores/as, ausente nos diversos cursos de educação superior. As escolas, as universidades, os currículos deixaram de se pensar e de ser centros de cultura, de reconhecimento e de trabalho das tensas relações políticas entre culturas. Os movimentos sociais são protagonistas centrais na politização das tensas relações entre as culturas e do não reconhecimento da diversidade cultural. Politizam as tentativas de destruição das culturas dos povos indígenas, quilombolas, negros. Politizam a cultura para além de concepções, que os pensam submissos, passivos ou partilhando da cultura hegemônica.

Como dar a devida centralidade a essa politização da cultura nos currículos das escolas indígenas, quilombolas e da educação do campo? Como incorporar essa politização da cultura que os movimentos sociais põem na agenda política e curricular? Como reconhecer, valorizar a cultura camponesa, do trabalho, da terra, das florestas, das águas, indígenas, quilombolas? Os movimentos sociais em suas marchas, místicas, músicas e em seus encontros e símbolos se têm mostrado educadores da cultura reinventando pedagogias e artes culturais de extrema densidade pedagógica. Como incorporar essas pedagogias nas práticas escolares?. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

Os movimentos sociais não se pensam excluídos

Uma das questões a pesquisar é como as diretrizes curriculares e as políticas e teorias educacionais pensam os Outros. As políticas e currículos para os

Outros são respostas a como essas políticas e diretrizes os pensam nos padrões de poder, de trabalho, de renda, do projeto de cidade ou de campo. As políticas e as diretrizes curriculares enfatizam uns aspectos ou outros quando pensam os diferentes dependendo da visão que têm dos Outros e do lugar social e de classe dos trabalhadores, camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, das florestas, das águas, das vilas, favelas... Um termo frequente nos documentos oficiais é vê-los como excluídos. Consequentemente propor escolas, currículos, políticas e programas inclusivos. Termos demasiado leves para entender os brutais processos de produção dos Outros como classes, como trabalhadores desiguais, segregados, explorados, oprimidos. Uma pergunta urgente: Os Outros se reconhecem ou se sabem oprimidos, explorados como trabalhadores como classe, negros, indígenas, quilombolas...? Não têm direito a saber-se assim pensados e alocados e saber como reagem a esses processos brutais?

Na diversidade de resistências e lutas revelam a visão que construíram de si mesmos. Afirmam-se lutando no movimento operário e na diversidade de movimentos sociais contra a exploração de classe, de gênero, de raça, de etnia... Não se reconhecem nessa categoria excluídos, tão leve que oculta processos de dominação-subalternização mais radicais, consequentemente não lutam por políticas, escolas, currículos inclusivos. Currículos inclusivos não darão conta da radicalidade política das lutas dos movimentos sociais por educação. Como incorporar nos currículos críticas a essas formas de pensar os povos do campo, mas, sobretudo, como incorporar os saberes que vêm construindo em suas lutas afirmativas de identidades positivas? Uma das tarefas quando a proposta é avançar na construção de currículos das escolas é mapear como os documentos oficiais pensam os Outros, os trabalhadores, especificamente os povos do campo, excluídos, por exemplo, mas ir além e analisar porque essa visão tão leve e como oculta realidades mais radicais de segregação, exploração, opressão econômica, social e política. Levar às crianças-adolescentes-jovens-adultos do campo currículos e material didático que ocultam sua realidade com termos tão leves como excluídos, estaremos negando-lhes o direito a saber-se nas relações sociais, econômicas, políticas, de classe.

Há outra dimensão a ser aprofundada: enfatizar a condição de excluídos e afirmar currículos, escolas inclusivas repõem uma linha marcante nos currículos, nas políticas e diretrizes. Por que são considerados excluídos? Qual o currículo proposto para incluir os excluídos? Os povos do campo e os trabalhadores em sua diversidade são classificados como excluídos sociais, culturais, porque pensados analfabetos, ignorantes, iletrados, incultos, irracionais, sumidos em misticismos, no senso comum. O domínio ou não do conhecimento hegemônico passa a ser o parâmetro da classificação dos coletivos sociais em excluídos ou incluídos. Logo, qual o papel das escolas, dos currículos inclusivos? A universalização

do letramento (na idade certa), o domínio das habilidades e saberes escolares ao menos elementares para que saiam da condição de analfabetos, iletrados. De excluídos. O grau de inclusão dos diferentes passa a ser medido pelo grau de escolarização. Os milhões de reprovados, repetentes, defasados idade-série serão considerados ainda excluídos porque sem cabeça para as letras, com problemas de aprendizagem. O percurso escolar como medida de incluídos ou ainda excluídos. As exclusões mais radicais da terra, do trabalho, da moradia, da renda serão atribuídas a seus fracassos escolares. A exclusão escolar causa de todas as exclusões sociais. Uma tarefa será pesquisar nos cursos de formação e de educação básica como essas interpretações persistem na cultura política e pedagógica e como persistem nos conteúdos dos currículos e do material didático.

Os movimentos sociais lutam pelo direito aos conhecimentos, outros conhecimentos e radicalizam as formas históricas de sua produção como segregados até do acesso aos conhecimentos. Reagem às estruturas econômicas, sociais, políticas, de classe que os exploram e segregam. Consequentemente desestabilizam a visão simplificada das análises oficiais, educacionais que os veem como excluídos, ignorando ou ocultando esses processos históricos mais segregadores e a relação entre esses processos e a negação do direito ao conhecimento. Essa radicalidade da análise dos movimentos sociais tem consequências também radicais na formulação dos currículos: desestabiliza o uso da escolarização, não escolarização e o uso do conhecimento hegemônico como parâmetros de classificação dos Outros como inferiores, subalternos, excluídos porque analfabetos, iletrados, irracionais, incultos, pré-políticos. A diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, dos trabalhadores em seus movimentos não se reconhece nessas categorias tão inferiorizantes com que a cultura política e pedagógica e a própria concepção de conhecimento hegemônico os classifica, hierarquiza e segrega. Não é por essa concepção segregadora de conhecimento e de escolarização que lutam. Uma das primeiras tarefas será limpar os currículos do campo dessas representações. Uma das prioridades na elaboração de outros currículos será mapear essas formas de ocultamento nos conteúdos e no material didático. Desconstruí-las e abrir espaços para as identidades positivas que os movimentos sociais afirmam.

O conhecimento e a produção dos diferentes em subalternos

Chegamos a um dos núcleos mais difíceis de articular na elaboração de currículos nas escolas do campo, indígenas, quilombolas e das periferias urba-

nas: o papel do conhecimento hegemônico na segregação, subalternização dos Outros, dos oprimidos, dos trabalhadores. Os movimentos sociais vivenciam uma contradição: lutar pela escola, pela universidade – ocupar latifúndios do saber – e terem sido produzidos como inferiores, subalternos pelo conhecimento hegemônico. Os movimentos sociais repõem em suas reações uma das questões mais desestruturantes aos currículos: qual tem sido o papel político do pensamento e do conhecimento moderno na sua produção como inferiores subalternos? Pensando especificamente na elaboração de currículos de educação do campo, indígenas, quilombolas. Qual a função específica política do conhecimento moderno na segregação-inferiorização dos trabalhadores e desses povos? Questões indispensáveis, nucleares na elaboração dos currículos. Hierarquizá-los como inferiores em conhecimentos, em culturas e valores não têm agido como justificativa para expropriar suas terras, seus territórios, explorar seu trabalho, justificar a segregação em espaços sub-humanos...? As formas de pensar os Outros como inferiores em conhecimento, em racionalidade, em cultura, em valores têm agido para legitimar as segregações econômicas, sociais, de classe. O conhecimento faz parte dos conflitos de classe, não apenas na sua apropriação e segregação, mas na sua produção. Nenhum conhecimento é neutro.

Seria necessário incluir nos currículos de formação docente e pedagógica de todos os profissionais que trabalham com as crianças, adolescentes, jovens-adultos populares, trabalhadores das cidades e dos campos, incluir os estudos que enfatizam o papel central do conhecimento nos processos de sua inferiorização, segregação ao longo de nossa história colonizadora e capitalista. As políticas, diretrizes, as teorias pedagógicas mais progressistas tentam superar, são pensadas e pensam-se nesse jogo de representações inferiorizantes dos Outros para legitimar as formas de alocá-las nos padrões de poder, de trabalho, de apropriação-expropriação da terra, do espaço, da renda e do conhecimento. Ao elaborar currículos será necessário pesquisar que formas de pensar os/as educandos/as, filhos/as de trabalhadores das cidades e dos campos predominam nos currículos, no material didático, nas políticas e na cultura pedagógica. Pesquisar se tentam superar ou reforçam as formas como foram e continuam pensados e segregados na cultura política, nas relações sociais, de classe, de trabalho, de poder, de expropriação da terra e do espaço. A história do pensamento educacional e das políticas está perpassada por essas tensões entre reproduzir ou superar as formas como os Outros coletivos sociais têm sido pensados e inferiorizados nas relações de classe. Uma tensa história a pesquisar e explicitar e incorporar nos currículos de formação e de educação básica. Os trabalhadores camponeses, indígenas, quilombolas, das florestas e seus filhos e suas filhas têm direito a conhecer essas formas persistentes de pensá-los e segregá-los.

Voltemos à pergunta nuclear na elaboração de currículos de educação e de formação de professores do campo, indígenas, quilombolas: Qual tem sido o papel do conhecimento nos processos de sua subalternização? Estudos têm destacado que o pensamento moderno tem cumprido uma função abissal e sacrificial ao produzir e classificar os Outros como inexistentes, sub-humanos. (SANTOS; MENEZES, 2010, QUIJANO, 2005). No livro “Outros Sujeitos, Outras Pedagogias”. (ARROYO, 2012b), exploro as contribuições desses estudos sobre o papel do conhecimento na produção dos Outros como inexistentes, sub-humanos. Essas análises vão além das formas como o pensamento educacional prefere ver os Outros como desiguais, excluídos e mostram que em nossa história os processos foram mais brutais: tratá-los como inexistentes, logo inincluíveis nas formas aceitas de inclusão. Inexistentes, logo impossibilidade de presença e copresença nas instituições sociais, políticas, econômicas, da justiça, do conhecimento e da cultura, inincluíveis nos padrões de direito à terra, trabalho, teto, justiça, conhecimento, escolarização. Sempre pensados sem direito a esses lugares. Como estranhos nas escolas, nas universidades, no congresso, nos órgãos da justiça, no supremo. Reprovados quando ousam entrar, porque os classificados como inexistentes não são incluíveis nem emancipáveis. Os outros jogados do outro lado da linha onde apenas há inexistência, invisibilidade e ausência não dialética. (SANTOS, 2010, p. 24).

Essa impossibilidade de copresença se dá na distribuição do espaço urbano, da política de saúde, de educação, lugares e instituições precarizadas para os trabalhadores empobrecidos. O Nós cria seus espaços e instituições. A nossa história é marcada pela impossibilidade da copresença nos mesmos espaços, até públicos, porque os Outros são pensados como inexistentes. Esses estudos avançam afirmando que o pensamento moderno é sacrificial: decretou a ausência de humanidade dos Outros para afirmar o Nós como a síntese da humanidade. O Nós humanos e os Outros sub-humanos. Essas classificações dos Outros estão muito distantes dos leves termos como excluídos e currículos incluídos. “O conhecimento e o direito modernos representam as manifestações mais bem conseguidas do pensamento abissal” (SANTOS, 2010, p. 24). Os movimentos sociais vêm experimentando o papel do direito, da justiça na repressão a suas lutas pelo direito à terra, a territórios, a teto e trabalho. Estas experiências exigem ser aprofundadas no entendimento do papel do conhecimento e da justiça na produção classista dos Outros como inexistentes, sub-humanos. Seu papel na justificativa de reintegração de posse, na criminalização das lutas por terra, teto, trabalho... Representações e práticas que exigem ser aprofundadas quando se pensa em currículos que garantam o direito ao conhecimento.

Nos cursos de formação dos profissionais da docência uma pergunta será obrigatória: Por que o conhecimento é abissal e sacrificial na produção dos Ou-

tros como inexistentes e sub-humanos? Que papel vem cumprindo nas relações políticas? O pensamento moderno é abissal porque concede à ciência moderna o monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, entre as formas científicas e não científicas de verdade, logo a invisibilidade das formas de conhecimento que não se encaixam nessa validade da forma legítima de conhecer: os conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, afro-brasileiros ou indígenas situados do outro lado do verdadeiro.

Eles desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso [...]. Do outro lado da linha opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos... não obedecem aos cânones científicos de verdade. (SANTOS, 2010, p. 24-25).

Essa polarização tem legitimado as elites como produtoras e detentoras de conhecimentos válidos e tem inferiorizado os trabalhadores, os coletivos populares como relegados à ignorância, à irracionalidade, a não verdade. Até concepções progressistas terminam classificando os coletivos populares como inconscientes, sumidos no senso comum e na falsa consciência, a-críticos e pré-políticos. O conhecimento crítico lhes é prometido para superar o senso comum e para a sua elevação intelectual e cultural. Os conhecimentos dos currículos operam nesse cânone segregador, classista, de verdade. Uma função difícil de desconstruir ao lutar por outros currículos e por outros conhecimentos.

Pouco sabemos nas teorias pedagógicas e curriculares sobre essa função abissal e sacrificial do conhecimento. Como elaborar currículos que consigam superar essa concepção de conhecimento? Aproximando os currículos dos movimentos sociais e dos seus processos de resistência e desconstrução dessa função abissal e sacrificial classista do conhecimento. Da destruição desse cânone do verdadeiro e falso. Em primeiro lugar trazer para os currículos como os Outros em seus movimentos se afirmam como existentes, apesar de decretada sua inexistência. (ARROYO, 2012b, p. 51ss). Mostram-se existentes, copresentes, reagindo. Levar para os currículos a história das presenças afirmativas dos movimentos sociais, suas marchas, símbolos, suas ocupações, suas músicas, letras, projetos de campo, de sociedade. Suas lutas de classe. Uma tarefa será pesquisar como se aprendem existentes e se afirmam presentes, reagindo a todas as estruturas e representações que decretam suas inexistências. Que novas identidades e aprendizados de si constroem? Em que fronteiras se afirmam existentes, presentes? Nas lutas por terra, teto, território, renda, trabalho. Qual

a especificidade de sua presença nas escolas, universidades e nos próprios currículos síntese do conhecimento que os tem segregado?

Pressionam por Outros conhecimentos. Afirmam-se produtores não apenas de outros conhecimentos, mas de outros cânones de pensamento válido. Não se reconhecem atolados na irracionalidade, nas interpretações falsas de si e do mundo. Afirmam outra racionalidade, outras leituras de mundo, de si mesmos, das relações sociais de classe, gênero, raça, etnia que os têm pensado irracionais. Reagem ao despojo de seu lugar na história da produção do conhecimento e da cultura da humanidade. (ARROYO, 2012b, p. 65ss). Será necessário pesquisar se no material didático não predomina ainda essa visão dos trabalhadores e dos povos dos campos, dos indígenas, quilombolas, das florestas como primitivos submetidos a formas irracionais de produção, de interpretar o mundo, sumidos em credences. Jecas, atrasados porque ignorantes... Elaborar outros materiais didáticos com representações sociais positivas, afirmativas. Outros currículos. Exigirá ter consciência do papel do conhecimento na reprodução das relações de classe. Não será suficiente ocupar os latifúndios do saber, mas ocupados estes latifúndios, plantar neles outros saberes.

O saber de si como direito ao conhecimento

Esse o caminho mais radical para elaborar Outros currículos. Vimos como os movimentos sociais reagem às formas de pensá-los, de subalternizá-los. Tem consciência dos processos de sua libertação. Sabem-se Outros. Como garantir nos currículos esse direito ao produzir-se e saber-se Outros? A diversidade de movimentos sociais avança na consciência do direito à escola – direito nosso, dever do Estado. As crianças e adolescentes, os jovens e adultos se esforçam por frequentar e permanecer nas escolas, mas sairão da escola sabendo-se? Uma constatação: os conhecimentos dos currículos, o material didático em pouco lhes ajudam a se conhecerem, a saber mais de si mesmos, de seus coletivos, de sua história, de seu lugar, de suas formas de produção, de trabalho, de suas culturas, de suas memórias e lutas por outro projeto de campo e de sociedade. Pouco lhes ajudam a conhecer os outros saberes produzidos pelos movimentos sociais.

Que rostos, de que coletivos são mostrados nos currículos? Destacam-se os rostos, a história, os valores, os conhecimentos, os modos de produção dos coletivos no poder e são ignorados, ocultados e desfigurados os rostos dos Outros. O currículo tem sido um espaço de ocultamentos, de apagar suas existências e seus conhecimentos aprendidos em sua resistência. Ao chegarem às escolas

não reconhecem nos currículos e no material didático suas identidades sociais, políticas, éticas, estéticas culturais. Por exemplo, os currículos cultuam as cidades e apagam os campos, a agricultura camponesa, o trabalho. Com o culto à industrialização, ao agronegócio se ocultam e inferiorizam outras formas de produção como ultrapassadas, em extinção. Decreta-se o desaparecimento dos coletivos humanos. Como limpar os currículos desses ocultamentos e que conhecimentos incorporar para garantir às crianças e aos adolescentes, aos jovens e adultos o direito a conhecer-se, a entender-se e ver-se em conhecimentos Outros, mais positivos? Mas com que saberes, saber-se? Que currículos lhes garantirão esse direito a saber-se? Questões que deverão acompanhar a construção dos currículos. (ARROYO, 2012a, parte V). Os movimentos sociais vêm sendo os pedagogos que constroem outras representações de seus coletivos, constroem e mostram Outros saberes de si. Esses saberes, representações que os movimentos sociais, em sua diversidade, vêm afirmando deverão ser os referentes para elaborar os currículos. Logo, pesquisar com toda atenção os movimentos sociais e que conhecimentos afirmam com destaque. Reagem aos processos econômicos, sociais, políticos, culturais e até pedagógicos com que foram segregados, subalternizados como trabalhadores, camponeses, indígenas, quilombolas. Como classe. Que saberes, culturas, identidades de libertação produzem?

Os currículos de formação docente e pedagógica e da educação básica deverão aprender com os saberes dos movimentos sociais e incorporá-los. Saberes sobre em que processos foram subalternizados, oprimidos nas relações de classe, etnia, raça. Ao afirmarem-se sem-terra, sem-teto, mostram que se sabem produzidos pela destruição material de seu viver. Velhos processos que vêm desde a colonização e que as relações de produção capitalista radicalizam e aperfeiçoam com a apropriação da terra, com o agronegócio, com a destruição das formas de produção dos agricultores, indígenas, povos das florestas e das águas, quilombolas. Processos de destruição material do viver dos trabalhadores das periferias urbanas. Esses processos de submetimento à subsistência nos limites, a espaços sub-humanos, à pobreza extrema, a sem-trabalho, à fome têm sido constantes, mas não são tratados nos conhecimentos dos currículos. Os movimentos sociais trazem essa história à agenda política e também curricular. (ARROYO, 2012b).

Os movimentos sociais ao dar tanto destaque às lutas por terra, teto, trabalho trazem uma história persistente: os processos de subalternizá-los, segregá-los pela desterritorialização, pelo desenraizamento de suas culturas. Milhões de imigrantes, sem lugar, à procura de lugar. Milhões de sem-terra, sem-territórios, sem-teto, lutando por terra, território, moradia, cultura, vida, identidades, saberes. Milhares de coletivos étnico-raciais reagindo ao mito da inferioridade de origem (QUIJANO, 2005), afirmando suas identidades étnicas,

raciais. Os currículos de formação e de educação básica têm a obrigação de incorporar essas histórias desses processos que continuam atuais, persistentes de destruição material do viver, de desterritorialização, de inferiorização, subalternização que os movimentos sociais denunciam. Incorporar esses saberes críticos dessa história. Mas também incorporar as resistências e os processos de afirmação, libertação-emancipação que os próprios coletivos constroem. Que desde crianças ao chegarem às escolas aprendam a saber-se em currículos que incorporem essa riqueza de conhecimentos, valores, culturas, identidades de que os movimentos sociais são sujeitos, produtores.

Os movimentos sociais nos apontam para a construção de outros currículos, na medida em que defendem ocupar o latifúndio do saber, as escolas, as universidades, os currículos para plantar e afirmar outros conhecimentos. Para afirmarem-se produtores de outras culturas e valores.

REFERÊNCIAS

- ALENTEJANO, P. Trabalho no campo. In: CALDART, R. et al. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde, 2012.
- ARROYO, M. G. La construcción del sistema escolar del derecho a la educación. In: SACRISTAN, J. G. (Org.). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata, 2006.
- ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2012a.
- ARROYO, M. G. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012b.
- ARROYO, M. G. Diversidade. In: CALDART, R. et al. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde, 2012c.
- ARROYO, M. G. Reinventar a política: reinventar o sistema de educação. *Educação & Sociedade*, n. 124, 2013.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013.
- CALDART, R. *Pedagogia do Movimento Sem-Terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CALDART, R. Educação do Campo. In: CALDART, R. et al. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde, 2012.

DUSSEL, E. *Filosofia de la cultura y la libertación*. México: UACM, 2006.

LEAL, V. N. *Coronelismo, enxada e voto*. Rio de Janeiro: Forense, 1948.

OLIVEIRA, F. *Crítica à razão dualista: O ornitorrinco*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2003a.

OLIVEIRA, F. A política em uma era de indeterminação: opacidade e reencantamento. In: SILVA, F. et al. (Org.). *República, Liberalismo, Cidadania*. Piracicaba: UNIMEP, 2003b.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. Colección Sur Sur. p. 227-278.

SACRISTAN, J. G. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S.; MENEZES, M. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

TARDIN, J. Cultura camponesa. In: CALDART, R. et al. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde, 2012.

WELCH, C. Conflitos no campo. In: CALDART, R. et al. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde, 2012.

WILLIAMS, R. *Cultura y Materialismo*. Buenos Aires: La Marca Editora, 2012.

Texto recebido em 12 de fevereiro de 2015.

Texto aprovado em 27 de fevereiro de 2015.